

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ERICKSON COSTA PINTO

**A ORGANIZAÇÃO POPULAR COMO ALTERNATIVA PARA IMPLEMENTAÇÃO
DE PROPOSTAS EMANCIPATÓRIAS DE EDUCAÇÃO: UM ENSAIO SOBRE A
COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM MARIA DA RESTINGA**

**MATINHOS
2018**

ERICKSON COSTA PINTO

**A ORGANIZAÇÃO POPULAR COMO ALTERNATIVA PARA IMPLEMENTAÇÃO
DE PROPOSTAS EMANCIPATÓRIAS DE EDUCAÇÃO: UM ENSAIO SOBRE A
COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM MARIA DA RESTINGA**

Artigo apresentado como requisito parcial à conclusão do Curso de Especialização em questão social na perspectiva interdisciplinar, do Setor Litoral, da Universidade Federal do Paraná.

Orientador(a): Prof(a). Ms(a). Miriam Cristina Lopes

**MATINHOS
2018**



Ministério da Educação
Universidade Federal do Paraná
UFPR Litoral
Curso de Especialização em Questão Social
pela Perspectiva Interdisciplinar




PARECER DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Os membros da Banca Examinadora designada pela orientadora Profa Msa Mirian Cristina Lopes, realizaram em 09 de dezembro de 2017 a avaliação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do estudante Erickson Costa Pinto sob o título “A Organização Popular Como Alternativa Para Implementação de Propostas Emancipatórias de Educação: Um Ensaio Sobre a Comunidade de Aprendizagem Maria da Restinga”, sendo requisito parcial para obtenção do Título de *Especialista em Questão Social pela Perspectiva Interdisciplinar* pela Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral, tendo recebido conceito “APL”.

Matinhos, 09 de dezembro de 2017


Profa Msa Mirian Cristina Lopes


Prof Ms Neilor Vanderlei Kleinubing


Prof Dr Marcos Aurelio Zanlorenzi


Erickson Costa Pinto

Conceitos de aprovação

APL – Aprendizagem Plena
AS – Aprendizagem Suficiente

Conceitos de reprovação

APS – Aprendizagem Parcialmente Suficiente
AI – Aprendizagem Insuficiente

OBSERVAÇÃO:

Caso o (a) Estudante seja orientado(a) a reformular seu trabalho, deve-se registrar no verso os requisitos apontados pela Banca para o aceite final do trabalho.

RESUMO

Pretende-se desvelar neste ensaio como se concretizou a construção da Comunidade de Aprendizagem Maria da Restinga, apresentando-a como uma alternativa para a implementação de um processo educativo emancipatório, encontrando na educação infantil a motivação necessária para que sujeitos da comunidade participassem desta proposta educacional de cunho popular.

Seguindo a ordem cronológica dos fatos que constituíram este processo até o presente momento, procurou-se abordar também elementos e concepções que devem constituir a fundamentação teórica do projeto político pedagógico das instituições de educação infantil, revelando assim as concepções política, pedagógica, filosófica, de escola, dentre outros aspectos, que caracterizam a identidade deste movimento popular.

Este trabalho surge como uma possível referência para que outros grupos de sujeitos sejam estimulados a construir seus próprios processos educativos, através da autonomia, do respeito, do diálogo e com muita alegria.

Palavras-chave: Autonomia. Comunidade de aprendizagem. Educação emancipatória.

ABSTRACT

It's intended to unveil in this essay how the construction of the Learning Community Maria da Restinga was concretized, introducing it as an alternative for the implementation of an emancipatory educative process, finding the necessary motivation in early childhood education in order that people from the community could participate of this educational proposal of popular nature.

Following the chronological order of the facts that constituted this process until now, sought to also approach elements and conceptions that must constitute the theoretical foundation of the political pedagogical project of early education institutions, thus revealing the political conceptions, pedagogical, philosophical, from school, among others aspects, that characterize the identity of this popular movement.

This work comes up as a possible reference so that other groups of subjects are encouraged to build their own educative processes, through the autonomy, the respect, the dialogue and with great joy.

Key-words: Autonomy. Learning Community. Emancipatory Education.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	07
1.1	O NASCIMENTO DA PROPOSTA	08
1.2	APROXIMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	09
1.3	FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROTAGONISTAS	10
2	CONCEPÇÃO DE ESCOLA	13
2.1	A PRÁXIS EDUCATIVA	16
2.2	CRIANÇA, DESENVOLVIMENTO HUMANO E ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL	19
2.3	ARTICULAÇÕES ENTRE O CUIDAR, EDUCAR E BRINCAR	21
3	EIXOS MEDIADORES DA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS	23
3.1	AGROECOLOGIA	24
3.2	CULINÁRIA	26
3.3	ARTES	28
3.4	MOVIMENTO DO CORPO	30
4	CONSIDERAÇÕES REFERENTES AO PRIMEIRO SEMESTRE DAS ATIVIDADES PRÁTICAS	32
4.1	NOVO SEMESTRE, NOVOS DESAFIOS	33
4.2	MAS AFINAL, QUEM PROTAGONIZA ESSA HISTÓRIA?	34
4.3	INTERVENÇÕES NA COMUNIDADE ACADÊMICA	37
4.4	INTERVENÇÕES NA COMUNIDADE MATINHENSE	40
5	CONCEPÇÃO FILOSÓFICA E PEDAGÓGICA	41
6	REFLEXÕES	46
	BIBLIOGRAFIA	49

1 INTRODUÇÃO

Erickson Costa Pinto

Ao realizar a leitura deste estudo, pode-se encontrar uma esperança para os que ainda acreditam na possibilidade da construção de um processo educativo voltado para a educação infantil, que preconize o desenvolvimento integral das crianças oriundas das classes populares, através de uma organização coletiva que tem como protagonistas os próprios sujeitos que compõem estas classes.

Num primeiro momento, está demonstrado o surgimento histórico deste movimento que acontece no município de Matinhos-PR, apresentando os fatores que motivaram este grupo de sujeitos a realizar um processo educativo próprio, através de uma comunidade de aprendizagem.

Procurou-se seguir a ordem cronológica dos fatos que constituíram este processo, relatando momentos como a aproximação dos profissionais da educação formal, que possibilitou iniciar o processo de formação coletiva dos protagonistas deste movimento social, sendo considerados os saberes que cada integrante compartilhava nas rodas de conversas realizadas semanalmente nas dependências da UFPR – Litoral, a ponto de idealizar o processo educacional almejado por este coletivo.

Quando iniciada a prática com as crianças, demonstrou-se a necessidade de compreendê-las além da superficialidade das relações adulto/criança, para poder idealizar de que maneira seria realizada a articulação entre o cuidar, educar e brincar, objetivando contribuir com o desenvolvimento integral desses seres, conforme descrito na segunda parte deste estudo.

A terceira parte, descreve quem são os protagonistas que estão materializando este sonho coletivo, e como estes sujeitos têm desenvolvido as ações de intervenção junto à comunidade da qual fazem parte, e quais são os resultados destas ações até o presente momento.

E na quarta e última parte, foi explanado sobre as concepções filosóficas, pedagógicas e também a dimensão política que fundamentam as ações deste movimento por uma educação emancipatória, demonstrando também, quais são os

desafios a serem superados e quais as possibilidades de que este exemplo possa instigar outros grupos de sujeitos a educarem-se a si próprios.

1.1 O NASCIMENTO DA PROPOSTA

Erickson Costa Pinto

Dentre os objetivos propostos nesse ensaio, o que apresenta maior relevância para esse momento histórico é o de relatar o processo de construção da Comunidade de Aprendizagem Maria da Restinga (COAMAR), que apresenta-se como uma alternativa para a Educação Infantil no Município de Matinhos- PR, esta que têm por pretensão constituir-se como uma instituição educacional pública, gratuita, de qualidade, e acima de tudo, organizada pela população, ou seja, seus próprios protagonistas.

Serão explanados os momentos cruciais do processo de construção até então, de maneira a evidenciar o dinamismo com que se constitui essa proposta de educação infantil, que está assegurada a toda criança de 0 a 5 anos de idade através da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente e definida como a primeira etapa da educação básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O surgimento histórico desse movimento social ocorreu no ano de 2015, quando um grupo de pais e mães organizaram-se para proporcionar aos seus filhos um processo educativo que condiz-se com suas concepções de mundo, de sociedade e de ser humano, sendo menos invasivo na vida dessas crianças, comparando-se com um processo educativo formal.

Em decorrência das propostas pedagógicas que os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI's) têm adotado para realização do processo educativo das crianças desse município, houve um conflito com os ideais desse grupo de sujeitos, condicionando-os a realização de uma autogestão no processo educativo de seus filhos, negando assim o que o Estado estava disponibilizando, por acreditarem que não era o suficiente para o desenvolvimento integral de um ser humano nos aspectos físicos, cognitivos, afetivos e sociais, assistindo o processo de cuidar e

educar através da passividade e do disciplinamento em maior parte do processo, e não através da autonomia e da criticidade como aspiravam.

Deu-se início ao movimento de organização para efetivar os anseios desses pais e mães relacionados à educação de seus filhos, realizando encontros no espaço que foi denominado de “A Casinha”, que consistia numa edícula construída nos fundos do terreno da residência de uma família integrante do grupo.

Esses encontros desenrolaram-se ao longo do ano revelando os benefícios proporcionados pelas interações das crianças principalmente através do livre brincar, demonstrando suas habilidades imaginativas que mais tarde seriam consideradas na sistematização da proposta pedagógica da COAMAR. Outro ponto relevante dessa primeira experiência de auto-organização está relacionado à participação efetiva dos pais e mães no processo educativo dessas crianças, sendo possível relacionar de maneira prática as vivências no ambiente familiar com o aprendizado adquirido nesse ambiente de convívio coletivo com outras famílias, estabelecendo-se como um ambiente de ensino e aprendizagem tanto para as crianças quanto para os adultos que o freqüentaram.

Foi possível perceber em decorrência desse primeiro movimento prático de organização popular para outra educação, que os desafios para implementar uma educação do e para o povo, podem ser superados através de ações coletivas, e que o coletivo deve ser constituído por sujeitos comprometidos e conscientes de suas responsabilidades. Porém, como um projeto de construção coletiva envolve sujeitos que apresentam particularidades e necessidades individuais, no último bimestre desse mesmo ano, houve uma paralisação nas atividades práticas com as crianças, decorrente de demandas pessoais que inviabilizaram temporariamente o prosseguimento do processo.

1.2 APROXIMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Erickson Costa Pinto

Após esse período de interrupção das atividades, no segundo bimestre de 2016, aconteceu o momento de reaproximação de alguns remanescentes daquele primeiro movimento, sendo que, na 1ª Conferência Regional Sobre Alternativas para

uma Nova Educação, realizada no município de Morretes-PR, foi que houve adesões de novos sujeitos à proposta. Nesse encontro estiveram presentes integrantes de outro movimento popular para uma nova educação denominado de Comunidade de Aprendizagem Vale da Comunhão, estes que tiveram a oportunidade de relatar suas experiências, encorajando assim os integrantes da futura Comunidade de Aprendizagem Maria da Restinga retomarem o processo de construção desse sonho.

Nesse encontro estiveram presentes educadores das redes municipais, estaduais, privadas e federais de ensino principalmente do litoral paranaense, que ainda conservavam vivos os anseios por uma educação pública de caráter emancipatória, e que puderam visualizar processos de organizações populares que poderiam coincidir com os seus anseios relacionados as propostas não tradicionais de educação. “Educadores que não deixaram morrer a criança grande que os habita” (PACHECO, 2014, p. 29).

Dessa forma, houve a aproximação de educadores da Universidade Federal do Paraná - Litoral, de profissionais da Secretaria Estadual de Educação na figura de professores e também educadores do Núcleo Regional de Educação de Paranaguá-PR, de professores da Secretaria Municipal de educação de Matinhos-PR e também profissionais liberais vinculados à educação, juntamente desse novo grupo de pais e mães e principalmente as crianças, a quem essa união de forças estava se direcionando.

Assim, constituiu-se um grupo com uma característica peculiar pouco observada nos espaços sociais, que é a diversidade socio-histórico-cultural dos agora protagonistas dessa nova história, proporcionando um processo formativo fundamentado principalmente nas histórias de vida desses sujeitos, porém, observando e valendo-se dos conhecimentos já construídos que dizem respeito aos processos educativos vivenciados pela humanidade.

1.3 FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROTAGONISTAS

Erickson Costa Pinto

O processo de formação continuada dos protagonistas da COAMAR, concretiza-se de maneira diferenciada do processo tradicional de formação dos profissionais da educação das redes de ensino, seja pública ou privada, uma vez que não está condicionada aos saberes de um sujeito que supostamente sabe, depositando esses saberes sobre os sujeitos que supostamente não sabem, sendo típico do que Freire denomina de educação bancária.

Organizou-se um processo de formação considerando os saberes de todos os integrantes desse movimento, realizando reuniões semanais nas instalações da UFPR – Litoral, utilizando-se na maioria dos encontros da “PEDAGOGIA DA RODA” sistematizada pelo educador Tião Rocha, essa que preconiza um processo de aprendizagem dialógico e não excludente, tendo como matéria-prima da aprendizagem os próprios sujeitos, onde educadores e educandos tornam-se aprendizes permanentes do processo.

Nos primeiros encontros foram exercitadas às interações entre os protagonistas de processo formativo, que naturalmente revelavam partes de suas histórias de vida vinculadas ao seu próprio processo de formação, fator determinante para a construção de concepções relacionadas ao processo educativo. Observou-se a riqueza presente na diversidade cultural desses integrantes, também na intergeracionalidade desse coletivo que compreendia crianças de meses de idade até sujeitos que compõem a turma da melhor idade, oriundos dos quatro cantos do Brasil e também de alguns países da América do Sul.

Segundo Arroyo (2014) “esses coletivos com suas presenças, seja nos movimentos sociais, seja nas escolas, trazem histórias dos processos formadores em contextos concretos, sociais, econômicos, políticos, culturais”.

Posteriormente, iniciou-se a idealização coletiva da instituição de aprendizagem desejável, sendo que para isso, tornou-se necessário o apontamento do que não desejava-se como práticas educacionais nessa instituição, referenciando-se nas observações das instituições tradicionais de ensino, principalmente as públicas.

Dessa maneira, foi possível edificar os pilares que sustentam essa proposta emancipatória de educação: Autonomia, Respeito, Alegria e Diálogo. Podendo ser observadas no transcorrer deste ensaio as interferências desses pilares na construção desse movimento.

Foram esplanadas nesses encontros algumas tendências pedagógicas constituídas ao longo da existência humana, evidenciando o caráter ideológico e político presentes nos processos educativos, como exemplo a tendência pedagógica libertadora vislumbrada por Paulo Freire, que preconiza o processo cognoscente de construção de conhecimento através da autonomia do educando, e que têm no diálogo (que Freire aprendeu muito cedo com seus pais) a sua ferramenta mais eficaz.

Vagou-se também pelo universo da antroposofia idealizada pelo austríaco Rudolf Steiner, essa que procura compreender o ser humano através dos aspectos físico, anímico e espiritual, entendendo que ser humano e natureza são um ser uno, por isso seu aspecto multidisciplinar, sendo utilizada em várias áreas do conhecimento, materializada para o campo da educação na holística pedagogia Waldorf. Pode-se dizer que, através desse arranjo pedagógico, espera-se que os sujeitos cultivem um pensamento criativo e desenvolvam suas sensibilidades para compreender a vida humana e a natureza. Também tem íntima relação com a proposta freireana, pois ambas ambicionam a responsável liberdade do pensar e do agir dos sujeitos.

Houve também a aproximação da ideologia constituída pelos adeptos da pedagogia humanística, caracterizada pela não diretividade dos seus processos, tendo o ensino centrado no aluno, sendo representada por Carl Rogers e Alexander Neil.

Outra educadora que se fez presente nesses encontros através de seus ideais relacionados à educação infantil foi a italiana Maria Montessori, que juntamente com os educadores citados anteriormente, têm significativa influências no que diz respeito à fundamentação teórica dessa proposta.

Como o processo de formação dos protagonistas dessa proposta funda-se principalmente em suas histórias de vida e na relação que essas têm com as teorias educacionais concretizadas, vivenciou-se o momento do diálogo com o educador José Francisco Pacheco, que idealizou uma proposta pedagógica de caráter emancipatória materializada na “Escola da Ponte”, e que prestou-se a revelar sua luta pela concretização desses ideais num encontro realizado na UFPR - Litoral em junho de 2016, momento importante para a construção da concepção de escola que almejava-se por esse coletivo e pelo fato de decidir-se a organização educacional

através de uma Comunidade de Aprendizagem, que segundo Ruben Alves é a escola com que sempre sonhou sem imaginar que pudesse existir.

Pode-se perceber que o êxito de um processo de construção coletiva, que têm como pretensão a emancipação dos sujeitos que o constituem, exige que as inter-relações sejam mediadas pelo respeito: aos saberes que cada integrante construiu ao longo de sua existência; o respeito ao capital cultural e social que constitui e acompanha cada integrante; o respeito como arma contra qualquer forma de preconceito; o respeito às variadas formas de se conceber o mundo; respeito ao outro, por ser único e ao mesmo tempo parte do todo.

2 CONCEPÇÃO DE ESCOLA

Andreia Cristina da Silva
Erickson Costa Pinto
Maristela Candido

A origem da palavra escola é *scholé*, da Grécia Antiga, e significava um local onde as pessoas se encontravam para o lazer, para estudar a arte do bem falar, de se comunicar e poder transmitir suas ideias com convicção. Era um prazer estudar. Os povos gregos utilizavam o tempo ocioso para o estudo. Traduzida do Latim “*schola*”, a língua portuguesa concebe a escola como uma instituição destinada ao ensino coletivo de pessoas onde grupos profissionais especializados trabalham exercendo a função de educar. (ARANHA, 2000).

A escola, em cada momento histórico, expressa respostas da sociedade em que está inserida. Como instituição formativa, ela é uma criação da classe burguesa do século XVI. Surgiu como necessidade de vigiar e controlar os impulsos naturais das crianças justificando protegê-las das más influências do mundo. Consta que os primeiros colégios foram fundados nesta época. De ordem religiosa (jesuítas), exerciam uma educação rigorosa, de vigília constante e utilizavam dos castigos corporais para disciplinar as crianças. Essa concepção de escola foi chamada de tradicional e perdurou desta forma por mais de duzentos anos em toda a Europa e contribuiu significativamente no processo de colonização brasileira, trazendo marcas profundas na educação de nosso povo. (ARANHA, 2000).

A partir do século XVIII, com a Revolução Industrial, a sociedade se depara com a necessidade de escolas para a formação técnica especializada e científica. Surgem reivindicações das classes sociais que não tinham acesso a educação a favor da democratização do ensino, de uma escola pública e gratuita.

Os séculos seguintes são marcados por avanços em todos os sentidos. No Brasil, a Constituição da República Federativa de 1988 é o marco legal que fundamenta a Educação, em seu Capítulo III, Seção I, Art. 205 como *“direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”* (BRASIL, 1988). Mesmo diante do direito, tivemos dificuldades para concretizarmos o acesso às escolas públicas, gratuitas e de qualidade. Mesmo na atualidade, continuamos lutando contra modelos de educação importados, dualistas, autoritários, excludentes, que não consideram o ser humano uno, indivisível, na sua totalidade.

Ruben Alves faz uma crítica em uma de suas crônicas a respeito da definição das escolas brasileiras. Segundo ele, as “escolas são fábricas organizadas para a produção de unidades bio-psicológicas móveis portadoras de conhecimentos e habilidades”. Ou ainda, na fala de PACHECO em entrevista sobre a educação no Brasil, quando cita João Cabral de Melo Neto: “as escolas brasileiras são como usinas que engolem gente e vomitam bagaço”. Esta concepção de escola, voltada para o processo mecanicista de produção de conhecimento não pode ser aceita socialmente. “Ela produziu 30 milhões de analfabetos” (PACHECO, 2013). Não somos máquinas de uma linha de montagem. Somos pessoas, seres complexos e únicos. A escola é, segundo o poema de Paulo Freire, “o lugar que se faz amigos”.

Neste sentido, considerando importante expressar os princípios que regem o ensino na atual conjuntura da sociedade brasileira, temos:

- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso

exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VI - Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VI - Garantia de padrão de qualidade.

VIII - Piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.(BRASIL, 1988).

Mesmo diante dos princípios regulamentados pela Constituição Federal, a escola não se apresentou como uma alternativa permanente e de qualidade que servisse de meio para a inserção social. Em contrapartida, as mobilizações sociais em favor dos brasileiros excluídos das políticas sociais, vítimas da exploração e da violência, conquistaram no início da década de noventa, diante de muita luta, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) N º 8.069 de 13/07/1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 9.394 de 20//12/1996. Em Matinhos, temos a Lei Orgânica do Município criada de 18 de Julho de 2006, no capítulo IV, Seção IV que trata da Ordem Social e dos direitos a Educação para o cidadão matinhense.

É pensando em alternativas para a aprendizagem das crianças e, considerando a escola como um espaço de humanização do ser inteiro, uno, entrelaçado na rede da vida e nas dimensões que regem seu desenvolvimento, no percurso de sua trajetória, principalmente nos primeiros anos de vida, que fizemos a opção pela organização em Comunidade de Aprendizagem, podendo ser caracterizada segundo a (LDB) Nº 9.394 de 20//12/1996 no TÍTULO IV, Capítulo II, Art. 20 como uma instituição de ensino comunitária *“assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade”*.

Pacheco (2014) revela-nos o conceito de comunidade onde “diz-nos o dicionário que comunidade é estado do que é comum, paridade, comunhão. Sociologicamente, é um agregado de pessoas que se caracteriza por acentuada coesão baseada no consenso espontâneo dos indivíduos que o constituem”(PACHECO, 2014, p. 93).

Segundo Torres (2003) uma comunidade de aprendizagem é uma “comunidade humana organizada que constrói um projeto educativo e cultural

próprio para educar a si própria, suas crianças, seus jovens e adultos, graças a um esforço endógeno, cooperativo e solidário, baseado em um diagnóstico não apenas de suas carências, mas, sobretudo, de suas forças para superar essas carências” (TORRES, 2003, p. 83).

Há de se atentar para a concepção menos romantizada de comunidade mostrada por Bauman (2003) onde diz que

"a comunidade realmente existente se parece com uma fortaleza sitiada, continuamente bombardeada por inimigos (muitas vezes invisíveis) de fora e frequentemente assolada pela discórdia interna; trincheiras e baluartes são os lugares onde os que procuram aconchego, a simplicidade e a tranquilidade comunitárias terão que passar a maior parte de seu tempo."

A denominação como Comunidade de Aprendizagem foi escolhida, pois congrega as características e valores do grupo, já o nome Maria da Restinga é uma homenagem a espécie *Phylloscartes kronei* ave endêmica do Sul e Sudeste do Brasil e que atualmente encontra-se ameaçada de extinção (GUSSONI, 2014). A homenagem tem o objetivo de destacar aspectos da ecologia e a valorização de saberes e seres endêmicos da nossa região.

2.1 A PRÁXIS EDUCATIVA

Erickson Costa Pinto

Passados mais alguns encontros semanais após o diálogo com o educador José Pacheco, momento em que o projeto obteve maior visibilidade no município e também na comunidade acadêmica da UFPR - Litoral, surgiu a oportunidade de colocar em prática os saberes que havíamos construídos coletivamente a respeito da educação infantil, onde a UFPR - Litoral teve participação preponderante através da disponibilização de um espaço físico denominado de “espaço de convivência intergeracional”, local onde está instalada também a sua brinquedoteca. Esse ambiente que é constituído por uma sala de aproximadamente 100m², dois banheiros, sendo um deles com fraldário.

Vale ressaltar que, o comprometimento dessa instituição federal de ensino com a proposta da COAMAR se dá pelo fato de ambas coadunarem em suas

gêneses, pois surgem dos anseios da sociedade por uma educação pública de qualidade, e também pela primeira assumir-se em seu Projeto Político Pedagógico como “uma instituição que tem seu papel e prática social referida na sociedade, portanto não existe para si. Toma a sociedade ou realidade social como referência, apercebe-se como uma instituição que não está acima ou a baixo, mas junto com as demais instituições sociais”, trazendo como objetivo o desenvolvimento do litoral paranaense e Vale do Ribeira, construindo com a comunidade “um projeto que tem como a ação coletiva e a ação de protagonismo de seus sujeitos, que integre a educação pública em todos os seus níveis, desde a educação infantil até a pós-graduação”, revelando que o acolhimento da proposta de construção da COAMAR está intimamente ligada à consolidação da sua própria proposta de educação.

Desvela-se nesse momento a concepção libertadora de educação de ambas as propostas, tanto da COAMAR quanto da UFPR - Litoral, visando a emancipação de seus sujeitos, como sonhado anteriormente por educadores que, através de suas sensibilidades para compreender o mundo, materializaram através da escrita seus anseios, inclusive o patrono da educação nacional diz que “a verdadeira ligação da universidade com a comunidade deveria se situar numa redefinição da universidade como serviço público, produtora de um saber que não seria apropriado pelos especialistas, mas que os universitários constituiriam com outros, com a população” (CECCON, FREIRE, OLIVEIRA, ROSISKA, 1980, pg.49).

Dessa maneira, em agosto de 2016 iniciaram-se as atividades práticas da COAMAR, onde dez crianças entre um e cinco anos compunham o corpo discente, porém outras crianças também participavam de maneira esporádica, sendo geralmente filhos de colaboradores da universidade.

Ao iniciar a prática pedagógica, evidenciou-se uma série de demandas que não foram observadas nos momentos antecedentes a ela, não sendo possível teorizá-las por apresentarem características peculiares e observáveis apenas através das ações práticas, necessitando alterar a dinâmica de organização que o coletivo havia assumido até o momento.

Revelou-se a necessidade de organização em grupos de trabalho, de maneira que cada integrante pudesse optar em compor o grupo de trabalho que mais lhe aproovesse dentre os quatro grupos criados: Grupo administrativo; Grupo de projetos; Grupo pedagógico; Grupo da organização diária. Nessa fase do processo,

os encontros tornaram-se mais objetivos para cada grupo de trabalho, compartilhando posteriormente os resultados e os questionamentos com o coletivo, a quem incumbiam-se decidir as ações a serem executadas.

Os integrantes do grupo administrativo responsabilizaram-se pela organização das seguintes demandas: Diálogo com a UFPR - Litoral através de aproximações com os projetos de extensões; explanação das reivindicações do coletivo e mediação das demandas da Universidade; administração das colaborações financeiras.

Aos integrantes do grupo de projetos, delegou-se primeiramente, a atividade de materializar a proposta político pedagógica, que, posteriormente converteu-se na construção de um projeto piloto apresentado à Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Matinhos-PR, concretizando a primeira tentativa de diálogo com o município, por ser-lhe atribuída a responsabilidade quanto a educação infantil, como revela a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 9.394 de 20//12/1996 no TÍTULO IV, Capítulo V, Art. 11 onde delega aos municípios *“oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino”*, porém, não havendo adesão pelo município dessa demanda da comunidade nesse primeiro momento.

Aos mantenedores do grupo pedagógico ficou atribuído suprir as expectativas do coletivo quanto à prática pedagógica que corresponderia com a concepção de educação construída até o momento por esse mesmo coletivo, revelando-se um grande desafio que, não apenas esse grupo de trabalho, mas todos os protagonistas dessa construção uniram forças no vislumbre de superá-lo, pois o “sentimento de pertencer a uma comunidade de interesses cria um sentimento de responsabilidade pela preservação e continuidade do trabalho de grupo” (CECCON, FREIRE, OLIVEIRA, ROSISKA, 1980, pg.48).

Para articular as atividades pedagógicas tornou-se necessário a compreensão sobre os sujeitos a quem essa proposta está direcionada prioritariamente, porém, não exclusivamente, uma vez que não apenas as crianças estão expostas a um

processo educativo, mas todos os protagonistas vivenciam um contínuo processo de transformação através das suas inter-relações.

2.2 CRIANÇA, DESENVOLVIMENTO HUMANO E ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Erickson Costa Pinto
Fernanda Cometti stocco

Compreendendo a criança enquanto sujeito ativo capaz de pensar e agir, construindo assim seu conhecimento, através da sua relação com o mundo e com o outro, é que se baseia a educação enquanto atividade fundamental no desenvolvimento infantil. Todavia, deve-se considerar a criança enquanto sujeito existente no tempo concreto, com conhecimentos, desejos e emoções relevantes, não limitando-se a pensá-las somente como um “ser em desenvolvimento”, mas sim enquanto criança no agora, capaz de dialogar, propor, refletir e assim por diante.

Nesse sentido a educação infantil se constitui dentro de um espaço, com elementos e atividades capazes de propiciar a relação entre as crianças, e com o mundo, de uma forma rica e saudável.

Os desenvolvimentos motor e cognitivo infantil se constroem a partir da experiência, para tanto é necessário que as crianças estejam envoltas de um ambiente que promova da melhor forma possível tais experiências. O contato com elementos coloridos, variação de formas e pesos, texturas e diferentes espaços para que elas possam agir sobre os objetos e com o meio, ou seja, tocar, manusear, comparar, fantasiar, além de estimular seu desenvolvimento motor e cognitivo, promove a autonomia infantil, que começa a se construir também através da relação com os amigos e demais sujeitos presentes, abarcando o desenvolvimento social.

A educação infantil também tem como objetivo organizar seu ambiente e atividades de forma lúdica, capazes de estimular a criatividade das crianças, considerando o brincar como principal ferramenta pedagógica.

Compreende-se que é durante o brincar que as crianças aprendem, é onde experimentam o mundo, exercitam sua imaginação e criação, e se desenvolvem física, cognitiva, emocional e socialmente. O brincar é atividade fundamental, tarefa do dia – a – dia, necessária a qualquer criança e essencial à sua formação.

Ainda, considera-se que quanto mais a criança puder experimentar, quanto mais ela puder agir de forma ativa no mundo e com o outro, e quanto mais nutrida de bons exemplos, ressaltando apenas as ações sinceras, mais potencialidades ela apresentará, sendo capaz de construir diversas habilidades, constituindo-se, portanto sujeito autônomo de seu desenvolvimento. Para Sartre (1982)

"La potencialidad no es la simple posibilidad: se presenta como algo que existe realmente, pero el modo de su existencia es de ser en potencia. De este tipo son naturalmente las faltas, las virtudes, los gustos, los talentos, las tendencias, los instintos, etc. esas unificaciones son siempre posibles. La influencia de las ideas preconcebidas y de los factores sociales es aquí preponderante."

Deve-se também atentar para o desenvolvimento emocional desses sujeitos, uma vez que é nessa fase da vida que os alicerces são constituídos e que sustentarão as construções futuras, onde dialogar a respeito dos sentimentos experienciados pelas crianças apresenta-se como uma possibilidade de desenvolvimento das suas habilidades de relacionamento interpessoal, resultando num convívio mais harmonioso através do exercício da empatia.

Após as contribuições no campo da educação do cientista norte-americano Howard Gardner que descreveu que o ser humano é dotado de múltiplas inteligências, não apenas as inteligências lógico-matemática e linguística tradicionalmente validadas pelo atual modelo escolar, tornou-se um desafio para as instituições formais de ensino criarem condições para o desenvolvimento dessas inteligências, ou ao menos, não interferir negativamente no desenvolvimento dessas inteligências que são inerentes aos seres humanos.

Sendo assim, fica evidente a necessidade de estratégias que possam contemplar as necessidades das crianças quanto ao seu desenvolvimento no âmbito: da linguagem e comunicação abrangendo a tomada de consciência e apropriação por parte das crianças das ferramentas de linguagem verbal e não verbal e ferramentas de comunicação que abrangem desde a escrita até a comunicação simbólica através de práticas artísticas; do corpo, movimento e emoção através do conhecimento e reconhecimento do corpo, seus movimentos e possibilidades de exploração e suas relações com o espaço, o mundo e as emoções; do reconhecimento do mundo e das relações dos seres com o universo e

também no convívio em sociedade; da lógica e matemática; e na interação, união e cooperação, proporcionando o seu desenvolvimento integral.

Uma das estratégias adotadas para promover esse desenvolvimento integral foi o processo de construção e/ou aprimoramento dos espaços utilizados nessa proposta pedagógica, de maneira a possibilitar as articulações entre o cuidar, educar e brincar, que são pilares fundamentais na educação infantil.

2.3 ARTICULAÇÕES ENTRE O CUIDAR, EDUCAR E BRINCAR.

Erickson Costa Pinto

O grupo da organização diária desenvolveu um papel fundamental no que diz respeito à construção de um espaço pedagógico que pudesse proporcionar às crianças uma interação com o meio que enaltecesse principalmente o desenvolvimento da autonomia. Para isso, fez-se necessário a utilização das contribuições no universo pedagógico deixadas por Maria Montessori, que preconiza o estímulo à autonomia desde as tenras idades através dos ambientes pensados para que as crianças necessitem cada vez menos da interferência dos adultos nas suas ações.

Para a construção destes espaços educacionais foi necessário o desenvolvimento de que o mestre Álvaro Vieira Pinto chamou de 'amanualidade', ou seja, a possibilidade de desenvolver-se a partir daquilo que está disponível ao redor, e também através de práticas de mutirões que, tornaram-se característicos quando há grandes demandas de trabalhos.

Dessa maneira construíram-se os mobiliários que atenderiam as necessidades de desenvolvimento das crianças nesse espaço de convivência intergeracional, sendo esses móveis em escalas menores que os habituais encontrados em seus convívios, principalmente o convívio familiar, possibilitando os conhecimentos construídos por elas neste espaço pudessem coadunar com os conhecimentos construídos em suas casas.

É interessante ressaltar que a própria adequação do espaço para o atendimento dessas crianças foi um momento de aprendizado para todos os

participantes, inclusive às próprias crianças, que efetivamente participaram desse processo, revelando-se como o primeiro tema gerador de conhecimento dessa prática pedagógica, sendo que “os coletivos que lutam contra a exploração humana vêm afirmando o caráter formador do trabalho como modo humano de existir e de formar o ser humano, no mesmo processo de criar a realidade humana” (ARROYO, 2014, pg.87).

É importante destacar que a proposta educacional almejada por esse coletivo não está limitada a utilização apenas desses espaços formais de educação, como as salas de aula, mas traz como prioridade a utilização de variados espaços na mediação da construção de conhecimentos por parte dos envolvidos no processo, acreditando que o conhecimento se constrói nas relações de uns com os outros e todos com o universo que os rodeia, sendo que “é na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação. O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade”.

Devido a proximidade geográfica, um espaço amplamente utilizado pedagogicamente nessa proposta é a orla marinha do município de Matinhos-PR, ambiente que possibilita articular de maneira lúdica os três pilares constituintes da educação infantil, podendo-se visualizar as peculiaridades territoriais dessa região litorânea, contribuindo para desenvolver um sentimento de pertencimento e valorização da cultura local desde a primeira infância.

Sendo assim, negando o discurso cada vez mais incompatível com a prática educativa emancipatória, que revela que “têm sido fácil proclamar o reconhecimento da diversidade cultural, do multiculturalismo, da interculturalidade nas escolas, nas diretrizes curriculares e até nas políticas, porém sem questionar o núcleo comum, único, universal de ciência, de conhecimento científico, de norma culta, mantendo as velhas dicotomias entre saberes, culturas, valores, racionalidades e verdades verdadeiras, válidas e as irracionalidades, inculturas e ignorâncias dos diversos” (ARROYO, 2014, pg.114).

Outro espaço utilizado nessa proposta pedagógica é o denominado de “Espaço vida” que apresenta possibilidades de ensino-aprendizagem através das interações e observações dos processos evidenciados na natureza, sendo este espaço construído pelos estudantes da UFPR litoral com o propósito de auxiliar na

construção de conhecimentos agroecológicos através de uma rica diversidade em sua biota, proporcionando o desenvolvimento do eixo mediador de conhecimento que é a agroecologia.

De maneira a aproximar o processo educativo almejado por esse coletivo com a realidade social vivenciadas no município de sua implantação, tornou-se necessário também a ocupação de locais públicos, evidenciando assim o seu caráter pedagógico, revelando um processo educativo que possibilita extrapolar as paredes da escola, utilizando-se dos principais ambientes frequentados pelas crianças que são as suas casas, a escola e os locais públicos. Uma vez que “as comunidades de aprendizagem não dependem da existência de um prédio escolar e sim da utilização de prédios e espaços da comunidade” (PACHECO, 2014, pg.59).

Pensando em coordenar as articulações entre o cuidar, educar e brincar, utilizou-se do método pedagógico que preconiza o uso de eixos mediadores no processo de ensino-aprendizagem, sendo que nesta proposta foram considerados os eixos: agroecologia; culinária; artes; e o movimento do corpo.

3 EIXOS MEDIADORES DA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS.

Erickson Costa Pinto

A organização através de eixos mediadores da construção de conhecimento proporcionou enfatizar em cada dia da semana um eixo mediador, tornando esse dia temático.

Também tem como proposta a organização através de eixos mediadores, caracterizar um processo contínuo na relação ensino-aprendizagem, porém com o cuidado que o direcionamento desses eixos não devem sobressair a autonomia das crianças, uma vez que estas são convidadas a participar das atividades temáticas de cada eixo e não obrigadas, tornando indispensável que estas sintam-se estimuladas a desenvolverem as atividades propostas.

Organizando-se a prática pedagógica através da proposição de dias temáticos não inviabiliza que os conhecimentos proporcionados por cada eixo mediador sejam evidenciados em um mesmo dia, por exemplo, ou até em uma mesma atividade. Pode-se exemplificar a afirmação anterior através do momento do

lanche, onde conhecimentos agroecológicos relacionados às estações dos vegetais são evidenciados, também possibilita abranger o eixo artes através das músicas cantadas que estimulam o desenvolvimento da capacidade de concentração das crianças, sem mencionar a integração desses conhecimentos com a culinária, revelando características de um processo transdisciplinar de educação.

Faz-se necessário que esses eixos mediadores da construção de conhecimentos coadunem no sentido de proporcionar às crianças a vivência de um processo educativo que lhes possibilitem significar os atos cotidianos por elas testemunhados. Possibilita também assegurar o respeito aos seguintes princípios:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade, e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades;

II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;

III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2009).

Dessa maneira, satisfazendo as exigências impostas pelo sistema educacional nacional, evidencia-se que esta proposta está corroborando com o projeto maior de construção de uma nação brasileira.

3.1 AGROECOLOGIA.

Erickson Costa Pinto

A opção por utilizar a agroecologia, como prática educativa no processo de elaboração/construção do conhecimento, parte da necessidade de observar o paradigma ecológico sem reduzi-lo ao mero ambientalismo, sendo necessário salientar a concepção holística que trata natureza e ser humano enquanto uno, enfatizando a vida, o mundo e as suas inter-relações, onde o conhecimento elaborado/construído não vise o domínio sobre a natureza, mas que reconduza o curso alterado da coevolução social e ecológica visando uma harmonização das nossas relações com a mesma.

Caporal F.R. (2.011) diz que

"A pluralidade epistemológica da agroecologia, que a diferencia da ciência convencional, situa-se numa nova visão das relações homem natureza e busca sua concretude numa articulação que contemple não só a questão ecológica, senão que também as bases de uma epistemologia natural e evolucionista. Do mesmo modo, se amplia e se fortalece no campo da complexidade na medida em que inclui uma epistemologia política e da participação de distintos atores no processo de construção do conhecimento."

A relação ensino-aprendizagem proporcionada pelas práticas agroecológicas será conduzida através da não fragmentação dos saberes, considerando-os horizontalmente tanto os conhecimentos científicos quanto os saberes autóctones legitimados pelas suas utilidades observadas no cotidiano.

Considerar a legitimidade de outros conhecimentos além do conhecimento científico torna-se uma ferramenta fundamental para o estímulo do processo criativo dos educandos e educadores, fator determinante para o sucesso da proposta emancipadora de educação infantil que pretendemos.

Outro aspecto que influencia na promoção da criatividade, está relacionado com a pedagogicidade presente na materialidade do ambiente, característica observada nos múltiplos ambientes utilizados nessa proposta, como já citado o "Espaço Vida", que é um espaço na UFPR - Litoral de aproximadamente 400m², transformado principalmente pelos alunos do Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia em um espaço agroecológico rico por sua biodiversidade, podendo ser utilizado na obtenção dos resultados almejados no processo de ensino-aprendizagem, relacionando-os com temas que estão em evidências e que necessitam ser contemplados pela educação oferecida nas instituições de ensino de todos os níveis educacionais como: a importância da conscientização ambiental para o futuro do planeta; a preservação das fontes potáveis de água; a necessidade de um manejo adequado dos resíduos de origens sólidas resultantes do modelo de vida assumido pela 'sociedade dos descartáveis'; a relação intrínseca entre alimentação e saúde; a necessidade de criação de ambientes humanos sustentáveis e produtivos em equilíbrio e harmonia com a natureza; a possibilidade de evidenciar um modelo de desenvolvimento que preconize a segurança alimentar e também a soberania alimentar.

Existem ainda nas imediações da UFPR – Litoral ambientes potencialmente significativos para contribuir com o desenvolvimento do “eixo agroecologia”, possibilitando vivências em espaços pedagógicos além da sala de aula, o “meliponário” que é destinado à produção de mel através de abelhas nativas da região é um desses espaços preparados pedagogicamente, assim como o “viveiro agroecológico” de mudas frutíferas da região, construído visando a sustentabilidade através dos conhecimentos da permacultura.

Possivelmente o fator de maior relevância para o efetivo desenvolvimento da agroecologia nessa proposta de educação é a localização geográfica privilegiada do município de Matinhos, pois esse projeto tem se desenvolvido a aproximadamente 500 metros da orla marítima e a poucos quilômetros das montanhas que rodeiam esse município, evidenciando a biodiversidade existente nessa região.

3.2 CULINÁRIA.

Erickson Costa Pinto

O processo de preparação dos alimentos inicia-se muito antes dos mesmos serem inseridos em um recipiente objetivando passarem por um processo de transformação para serem consumidos, o cultivo desses alimentos é um estágio que antecede aquele momento, e que proporciona vastas possibilidades de construções de conhecimentos.

Respeitando os pilares que sustentam a nossa proposta de educação, esse cultivo será realizado utilizando-se principalmente as técnicas e tecnologias agroecológicas, reforçando a ligação sujeito/natureza, resultando em alimentos que promovam a saúde e que sejam social, cultural, econômica e ambientalmente sustentáveis.

Como medida salutar, serão utilizadas preferencialmente sementes e mudas crioulas, explanando as consequências negativas decorrentes da utilização de sementes modificadas geneticamente ou que contenham agroquímicos em suas composições, de maneira a promover nos sujeitos envolvidos nesse processo a conscientização da necessidade de preservar a cultura local e da importância da autonomia da produção de alimentos, estimulando a soberania alimentar.

Cultivando alimentos poder-se-á evidenciar temas como a identificação das cores diferenciando as folhas dos frutos, esses que apresentam colorações diferentes no processo de seu amadurecimento, aproximando o conhecimento construído à realidade vivenciada pelos educandos. Proporciona também a aproximação das crianças quanto aos aromas exalados pelas ervas aromáticas e medicinais, apresentando seus benefícios para a saúde, das flores com suas cores, sabores e formas magníficas, estimulando os mais variados sentidos humanos de maneira lúdica, através de brincadeiras que conduzam o movimento dos pequenos corpos, estimulando também o seu desenvolvimento motor.

As elaborações das receitas que, num primeiro momento eram desenvolvidas no Laboratório de alimentos (LEAL) da UFPR – Litoral, e que posteriormente, desenvolvidas no próprio espaço de convivência intergeracional têm como auxílio os conhecimentos apresentados no livro “ Plantas Alimentícias não Convencionais (PANC) no Brasil”, que contém um acervo de 351 plantas comestíveis com 1053 receitas de preparação, evidenciando hábitos alimentares saudáveis que eram praticados comumente pelas gerações anteriores a nossa. Será utilizado também como fonte de conhecimento as receitas tradicionais da região de implantação da proposta.

É importante ressaltar que algumas espécies citadas neste livro são encontradas no “Espaço vida”, sendo cultivadas agroecologicamente pelos seus frequentadores, facilitando o acesso a essas espécies que enriquecem a experimentação de novos alimentos dos educandos da COAMAR.

A culinária sendo utilizada para estimular o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos é caracterizada principalmente pela capacidade de proporcionar a construção do conhecimento através do ato amoroso de cozinhar, que naturalmente é um atrativo fenomenal para as crianças. Nesse momento é factível estimular uma característica que acompanhará a criança pelo decorrer de sua vida que é a sua capacidade de concentração, que segundo os conhecimentos produzidos através da neurociência desenvolve-se ainda na fase infantil.

Outra contribuição estudada pelo campo da neurociência proveniente do ato de cozinhar é o desenvolvimento da capacidade de memorização, que nesse caso, será estimulada naturalmente ao recordar-se da quantidade necessária de cada ingrediente ou a sua ordem de utilização na elaboração das receitas.

Um ponto importante que necessita de especial atenção está relacionado com o ambiente propício para o estímulo do trabalho coletivo proveniente da prática culinária, procurando enfatizar a necessidade de cada sujeito utilizar-se do respeito como ponto norteador das suas inter-relações com os outros e o meio, coadunando com o princípio de cidadania.

O êxtase desse eixo norteador, obviamente, encontra-se no momento de degustar as receitas elaboradas, quando compartilha-se do resultado de todo um processo de educação através da materialização de um alimento que dará sentido ao processo de aprendizagem. Evidencia-se ainda, nesse momento, o estímulo à escolha de hábitos alimentares saudáveis decorrentes da experimentação de variadas espécies vegetais, enriquecendo assim a memória gustativa dos educandos(as) e educadoras(es) que vivenciarem essa prática educativa.

3.3 ARTES.

Camila Haubert Ferreira Coelho
Erickson Costa Pinto
Rodrigo Augusto de Jesus

Esse eixo mediador é composto por atividades temáticas que objetivam contribuir para o desenvolvimento integral das crianças, considerando as múltiplas inteligências já explanadas anteriormente, tornando o processo de ensino-aprendizagem numa atividade prazerosa e atrativa para os educandos.

Uma das atividades propostas é a musicalização infantil que surgiu da parceria com o Projeto de Extensão Musicalização Infantil da UFPR - Litoral iniciado em 2013, sendo desenvolvido por alunos dessa universidade que qualificam-se através de formações continuadas, através de participações de aulas de instrumentos e atividades formativas que são usadas de apoio durante a prática da musicalização infantil.

Os recursos usados nas aulas de musicalização infantil são de natureza lúdica, através de jogos e brincadeiras, partindo do nível sensorial. Primeiramente, trabalha-se o corpo de maneira natural até atingir o nível da sensibilidade, sendo esta responsável pelo aprimoramento do trabalho. Posteriormente, chega-se ao nível mental, momento em que as experiências vividas serão compreendidas e teorizadas.

A metodologia educacional utilizada nesse eixo parte do princípio da

aprendizagem colaborativa. Os alunos trabalham em grupos para que possam auxiliar uns aos outros de acordo com a experiência e a apropriação da vivência musical de cada participante, ou seja "aprendizagem por pares" de acordo com Ilari (2011).

Utiliza-se dos métodos ativos de educação musical, propondo a prática da música em conjunto ou em comunidade, sempre de maneira ativa, conforme apontado por Bourscheidt (2008). Além disso, segue-se com o modelo de aula proposta por Madalozzo (2011) que prevê a separação da aula em momentos específicos como canção de saudação, limpeza dos ouvidos, escala musical, dança, percussão instrumental e canção de despedida.

Os benefícios que a prática musical nesta fase da vida das crianças proporciona, seja pela expressão das emoções, pela sociabilidade, pela disciplina, pelo desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento físico motor, são valiosos e para toda a vida.

Outra atividade desenvolvida nesse eixo mediador é a Contação de Histórias (através da oralidade), que trata-se de uma valiosa arte milenar que antecede o registro de histórias em livros de papel, sendo que "na cultura oral os sábios são os livros onde se vai buscar o conhecimento"(CECCON, FREIRE, OLIVEIRA, ROSISKA, 1980, pg.110).

Essa arte é realizada em diversas comunidades (urbanas e rurais) do mundo, preservando tradições e conhecimentos ao longo de gerações. A exemplo disso, pode-se citar os griôs na África Ocidental, que são os "guardiões das histórias" de suas comunidades. Tal atividade remete à retomada ancestral da união do grupo (onde todo um coletivo compartilha da escuta de uma história).

Essa arte trabalha o incentivo à leitura, pois está vinculada ao estímulo e prazer em ler, onde a criança ou jovem ao conhecer uma história acaba por interessar-se em conhecer mais histórias podendo ir buscá-las nos livros.

A Contação de Histórias também contribui para desenvolver o imaginário infantil, trazendo alusões a lugares, situações e personagens, aumentando as referências das crianças, podendo ajudá-las na melhor compreensão das histórias lidas e ainda fazendo indicações literárias a outros.

Por tratar-se de uma cultura oral também obtém-se perceptíveis melhoras no desenvolvimento da oralidade e escuta, uma vez que ao escutar uma história

demandam-se do ouvinte foco e atenção na escuta, de modo que ele possa reproduzir essa habilidade na oralidade e escuta cotidiana.

Matos G.; e Sorsy I. (2008) dizem que

"A palavra contada não é simplesmente fala. Ela é carregada de significados que lhe atribuem o gestual, o ritmo, a entonação, a expressão facial e até o silêncio que, entremeando-se ao discurso integra-se a ela. O valor estético da narrativa oral está, portanto, na conjugação harmoniosa de todos esses elementos".

Contação de Histórias é então uma arte ancestral, prazerosa que trás de modo leve e lúdico inúmeros benefícios ao público que a acompanha.

Através da mediação deste eixo são desenvolvidas também as atividades de pintura e desenho, privilegiando a liberdade das manifestações criativas das crianças e possibilitando que seus imaginários materializem-se em formas e cores sobre telas, paredes ou papéis.

As vivências relacionadas com as atividades de pinturas possibilitam que as crianças expressem-se de variadas formas, comunicando-se através de seus imaginários com o universo que as rodeiam, permitindo-lhes ainda observar processos naturais de obtenção de pigmentos de variadas cores, aproximando-as da natureza através da arte da pintura.

Tanto as atividades de pinturas, quanto as atividades de desenhos, priorizam em suas propostas evidenciar as ações coletivas, seja na utilização dos materiais que não são de usos exclusivos de cada criança, mas sim de uso compartilhado, seja nas obras pintadas ou desenhadas coletivamente. A utilização compartilhada dos materiais e a elaboração em grupo das atividades comumente geram conflitos relacionais entre as crianças, fato que proporciona evidenciar maneiras dialógicas de solucioná-los, contribuindo para a sociabilidade desde as tenras idades.

3.4 MOVIMENTO DO CORPO.

Camila Haubert Ferreira Coelho
Erickson Costa Pinto

Esse eixo fundamenta-se principalmente na ação de brincar das crianças, momento em que estas deparam-se constantemente com situações que possibilitam

apropriarem-se de movimentos corporais resultando numa interação com o mundo que as cercam, desenvolvendo e/ou reconhecendo habilidades para a superação de possíveis obstáculos, sejam executadas individual ou coletivamente.

As atividades aqui articuladas dialogam com a proposta apresentada por Garanhani (2004) relacionada à educação física na educação infantil, onde explicita uma prática pedagógica que abranja a autonomia e identidade corporal infantil, o movimento do corpo como meio de socialização, e a ampliação do conhecimento de práticas corporais historicamente produzidas.

Mediadas por esse eixo serão propostas algumas atividades direcionadas no intuito de atender as proposições acima mencionadas, sendo uma delas a 'dança criativa' que proporciona às crianças explorarem seus corpos evidenciando as diversas possibilidades de movimentos que apresentam, seja através de coreografias pré- estabelecidas, seja através de movimentos oriundos da sua própria ação criativa.

Outra proposta de atividade são as cantigas de roda, cirandas ou brincadeiras de roda, que são canções que suscitam o movimento do corpo, geralmente em formação circular, com ritmos, melodias e letras de fácil assimilação, sendo uma brincadeira atrativa para as crianças. É uma manifestação de cunho popular espontânea onde as canções são recriadas e adaptadas de acordo com a cultura local.

Fazer o uso de brincadeiras de roda na educação infantil proporciona inúmeros benefícios, pois além de ser uma prática prazerosa que faz parte do universo infantil, possibilita explorar interdisciplinarmente a música, o movimento, a literatura, a cultura popular, a socialização, evidenciando aspectos do meio social ao qual a criança está inserida, facilitando a sua inserção nesse meio.

Outra atividade desenvolvida nesse eixo, e que também possibilita apropriar-se da interdisciplinariedade no processo educativo, está relacionada com a 'capoeira', que, possivelmente, esteja entre os maiores movimentos de resistência e de representação cultural do nosso país.

Todavia, a iniciativa de propor a valorização da cultura local, não inviabiliza utilizar-se de saberes provenientes de outros grupos sociais, sendo que a arte milenar do yôga também está presente nessa proposta pedagógica, não apenas como uma prática de atividade física, uma vez que segundo o professor

Hermógenes (2010) “o ser humano possui o corpo, manobra com o corpo, cuida do corpo, mas ele não é o corpo. Então o yôga é um estilo de vida, que cultiva o corpo, mas cultiva também a mente, trabalha com as energias. É muito pobre a concepção do yôga como ginástica física”.

É com base nessa concepção que o yôga fará parte desse processo educativo, evidenciando os aspectos físicos através do movimento do corpo, e também desenvolvendo um processo de autoconhecimento através das meditações oriundas dessa prática.

4 CONSIDERAÇÕES REFERENTES AO PRIMEIRO SEMESTRE DAS ATIVIDADES PRÁTICAS.

Erickson Costa Pinto

Em dezembro de 2016, findaram-se as atividades relacionadas ao primeiro semestre da prática com as crianças. Prática que revelou vários desafios a serem superados nos semestres posteriores, mas que também demonstrou uma evolução quanto ao processo que fora constituído até aquele momento.

Pacheco (2014) já dizia que “ter-se-á de entender que a teoria não antecede a prática e que é a dificuldade sentida na prática que justifica a busca de teoria, com vista a uma práxis coerente”.

O anseio por tornar essa proposta educacional pública, gratuita e de qualidade, como explanado anteriormente, é dificultado pelo fato de que “todo o peso da herança colonial atua como um freio fortíssimo a um projeto alternativo de desenvolvimento”(CECCON, FREIRE, OLIVEIRA, ROSISKA, 1980, pg.77).

Instigar novas famílias, a aderirem essa proposta de construção coletiva que visa o desenvolvimento integral de suas crianças, apresenta-se também como um desafio para os semestres futuros, possibilitando que esse projeto avance da fase de implantação para a fase de consolidação, e num futuro não tão distante, alcance a fase de aprofundamento.

É essencial valer-se do pilar alegria para o cumprimento destes objetivos, tanto a alegria como resposta aos momentos considerados positivos, como por exemplo, a possibilidade de contemplar o afloramento de talentos nas crianças,

quanto a alegria que desencadeia as atitudes positivas, que faz com que a vida tenha um fardo mais leve. Enquanto a primeira pode ser concebida coletivamente, a segunda é na sua essência exclusividade de cada ser.

Sabe-se também, que, os poucos recursos financeiros, oriundos de contribuições colaborativas dos que acreditam nessa proposta, apresenta-se como um fator limitante para o seu avanço, porém, não é um fator determinante para o seu insucesso, uma vez que o empenho de cada protagonista desse sonho coletivo mitiga essa problemática.

Empenho que aumenta em cada integrante quando observado o processo evolutivo das crianças componentes da proposta, e também dos adultos, que compõem essa prática amorosa de educação, que tem mostrado a cada dia o seu caráter emancipatório, uma vez que “são os movimentos sociais que reinventam a educação, na medida mesma em que só eles são “capazes de questionar o modo de organização social dominante e de propor a emergência de novos contextos de vida” (CECCON, FREIRE, OLIVEIRA, ROSISKA, 1980, pg.126).

4.1 NOVO SEMESTRE, NOVOS DESAFIOS.

Erickson Costa Pinto

Durante o período das férias de fim de ano foram realizados alguns encontros com o objetivo de organizar as atividades do ano letivo que estava prestes a iniciar, acreditando que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”(FREIRE, 1996, pg.22).

Aos desafios citados anteriormente, somaram-se novos obstáculos relacionados com a rotatividade dos protagonistas desta proposta, resultado de anos de absenteísmo do Estado relacionado ao município de implementação desta proposta, inviabilizando que algumas famílias permaneçam residindo neste território.

Num primeiro momento, essa alta rotatividade ocasionou uma desestruturação nos processos organizacionais dos grupos de trabalhos, uma vez que deixaram de colaborar ativamente sujeitos empoderados e conscientes do poder transformador proveniente de um coletivo organizado.

Essa conscientização demanda tempo para estabelecer-se, onde cada sujeito estabelece seu próprio tempo. Considerando ainda que esse movimento social tem pouco tempo de existência, e que até este momento do seu processo de construção, não haviam claramente definidas algumas concepções fundamentais para a construção da sua identidade, supõem-se que o processo de identificação com essa proposta por parte dos que a aderem durante o percurso, demanda paciência e adaptabilidade.

Em contrapartida, cada novo sujeito que integra-se a proposta, representa uma injeção revigorante para os caminantes dessa jornada, tornando-se fundamentais para os que encontram-se momentaneamente fadigados, natural quando se dispõe a participar de um processo emancipatório extremamente exigente energeticamente.

Todavia, o ato de cuidar coletivamente das crianças, desencadeado por um amor fraternal, possibilita aos sujeitos desse grupo uma aproximação mais afetiva, tornando acolhedora a integração dos novos adeptos dessa proposta humanizadora de educação.

Frente a essas possibilidades de aprimoramento da proposta, que do ponto de vista negativista seriam definidas como dificuldades, é que no primeiro semestre de 2017 desencadeou-se um movimento de promoção dessa proposta de educação através de intervenções na comunidade na qual está inserida.

4.2 MAS AFINAL, QUEM PROTAGONIZA ESSA HISTÓRIA?

Erickson Costa Pinto

Antes de relatar as intervenções promovidas por esse coletivo na comunidade na qual está inserido, é relevante citar aspectos que caracterizam essa comunidade de aprendizagem, almejando explicar para quem esta proposta emancipatória de educação está direcionada.

Aparece também como uma necessidade, desvelar quem são os integrantes desse coletivo, constituído por sujeitos de diversas localidades do Brasil e também de alguns países da América do Sul, hoje residentes no município de Matinhos que,

direta ou indiretamente, iniciaram seus vínculos inter-relacionais através da UFPR – Litoral.

Essa diversidade cultural é evidenciada nas especialidades profissionais de cada integrante, resultando num coletivo que abrange diversas áreas do conhecimento, contribuindo assim com uma pluralidade de ideias vinculadas a história de vida de cada integrante.

Pacheco (2014) revela o que já era conhecido por Agostinho da Silva na primeira metade do século XX:

"Sabias que escolas são pessoas, comunidades feitas de pessoas, que aprendem umas com as outras. E que o desenvolvimento dessas comunidades depende da diversidade de experiências das pessoas que as integram, bem como requer que todos os membros que as constituem se envolvam num esforço de participação, da produção conjunta de conhecimento, vizinho a vizinho, numa fraternidade aprendente".

Observa-se também uma multiplicidade quanto ao nível educacional formal, onde o grupo é composto por doutores, mestres, pós-graduados e graduados em suas determinadas áreas, ressaltando-se o campo da educação, e também por cidadãos que, mesmo não tendo o direito assegurado de prosseguirem com seus estudos até os níveis 'superiores', contribuem através dos saberes autóctones que suas vivências lhe proporcionaram, sendo horizontalmente valorados com relação aos saberes científicos.

Dentre as principais características apresentadas pelo coletivo que constitui a COAMAR, pode-se citar a intergeracionalidade, transdisciplinaridade, coletividade, solidariedade, dialogicidade, características que contribuem no engajamento por uma educação de qualidade.

Para Arroyo (2014) nas "sociedades latino-americanas são os grupos sociais que se fazem presentes em ações afirmativas nos campos, nas florestas, nas cidades, questionando as políticas públicas, resistindo à segregação, exigindo direitos. Inclusive o direito à escola, à universidade".

Através dessa proposta pedagógica almejam-se interações entre os que possuem condições econômicas privilegiadas e os que não têm esse privilégio, sendo o ato educativo responsável pela superação do paradigma construído socialmente que, evidencia que "a mistura de classes incentiva uma competição em

que esses grupos de renda mais baixa tentam, num consumismo frenético, afirmar um status social diferente daquele em que realmente vivem, imitativo de uma classe média superior” (CECCON, FREIRE, OLIVEIRA, ROSISKA, 1980, pg.51).

O contexto no qual a COAMAR está inserida, permite essa interação entre classes sociais distintas, uma vez que compartilha das instalações da UFPR - Litoral, essa que disponibiliza vagas exclusivas em seus cursos para sujeitos historicamente segregados socialmente, como política paliativa de diminuição do abismo entre classes sociais, e como relata Pacheco (2014) “reconhecendo que os alunos da escola pública estão em desvantagem, instituiu-se bonificação de 20% sobre a nota do vestibular, para usufruto dos pobres coitados, que foram objeto de mau trato pedagógico”.

Rubem Alves indagou a respeito da significação de classes sociais onde “na verdade, a significação humana de um conceito como o de classe social e sua eficácia política se derivam do fato de que uma classe é uma forma social de se manipular o corpo”, sendo que para tornar compreensível seu posicionamento, sem o intuito de diminuir a figura do pobre, diz que “os pobres cheiram mal, não tratam de dentes, têm fome com mais frequência e não podem afinar suas sensibilidades de sorte a gostar de Beethoven” (ALVES, 1980, pg.34).

Considerando a diversidade de sujeitos que as intervenções de divulgação dessa proposta abarcaria, fez-se necessário a utilização de variadas linguagem no transcorrer desse processo, onde no meio acadêmico necessitou-se utilizar a forma culta da palavra, e nas intervenções na comunidade a linguagem utilizada revelava um carácter coloquial. Porém em ambas revelou-se o poder do diálogo num processo educativo. Diálogo que é um dos pilares estruturantes dessa proposta de educação como citado anteriormente.

É justamente o diálogo que possibilita a organização sem a necessidade de estereotipar um único sujeito como líder do grupo, sendo a liderança exercida por qualquer integrante do coletivo que, por ventura, o coletivo observe seu carácter de liderança para uma atividade específica, havendo assim a possibilidade de surgirem várias lideranças no grupo.

Segundo Gayotto (1985) ao analisar o processo educativo segundo as contribuições de Paulo Freire e Pichon-Rivière revela-nos que:

"No grupo, à medida que as pessoas vão trabalhando juntas, as relações vão crescendo e vão surgindo papéis diferentes. Surgindo papéis diferentes, surgem também líderes diferentes. Na medida que as pessoas assumem com mais plasticidade as tarefas, vão surgindo no grupo as lideranças funcionais. Ocorre uma rotatividade nas lideranças".

Dessa maneira, procura-se inibir que um único sujeito esteja à frente das decisões que caibam ao coletivo decidir, porém, não impede que as ações necessárias sejam realizadas, caso algum integrante observe a sua real necessidade de realização. Também procura-se a divisão igualitária das tarefas, dificultando a possibilidade de que um sujeito do grupo sobrecarregue-se e não execute as atividades com maior eficiência.

4.3 INTERVENÇÕES NA COMUNIDADE ACADÊMICA.

Erickson Costa Pinto

As intervenções realizadas junto à comunidade acadêmica revelaram seu caráter desafiador. Desafiador no sentido de dialogar num ambiente tomado pelo intelectualismo abstrato, esse que obstaculiza, alguns tipos como intelectuais, de visualizarem o potencial transformador de uma proposta de educação construída através da organização popular.

Esse obstáculo pôde ser observado nas reuniões de câmara dos cursos de graduação da UFPR - Litoral, onde almejava-se por esse coletivo, que a divulgação desta proposta de educação resultasse numa participação mais efetiva dos docentes dessa instituição, objetivo não alcançado através desta abordagem.

Diz Pacheco (2014) que "a mudança acontece pelo exemplo dos educadores – a sua práxis coerente com os valores dos seus PPP". Para isso, é fundamental que os Projetos Políticos Pedagógicos não sejam páginas mortas que não revelam a identidade da instituição, e também que se perceba a necessidade de mudanças na educação oferecida as classes populares.

E no sentido de desvelar a necessidade de uma abordagem humanizadora na educação infantil, fez-se necessário utilizar uma abordagem conforme relata Arroyo (2014) quando diz que

"Se as lutas por ocupar o latifúndio do saber são uma das estratégias mais desestabilizadora da exclusividade institucional do conhecimento, será necessário reconhecer que a afirmação que os movimentos sociais, os outros sujeitos fazem, de que há outros territórios e outros atores na produção de conhecimentos e de pedagogias, é ainda uma estratégia mais desestruturante."

Dessa maneira, as atividades desenvolvidas no intuito de divulgar essa proposta educacional, direcionaram-se para outros atores dessa comunidade acadêmica, aos educandos. Dentre as quais, realizou-se no segundo bimestre de 2017 o 1º Ciclo de conversas com a COAMAR, abordando o tema "a criança e a infância", realizado nas imediações da UFPR - Litoral. Momento que contribuiu para ampliar as percepções quanto ao universo infantil, e contribuiu também para ampliar a abrangência da rede de colaboradores desse projeto.

Surgiu nesse momento a necessidade de abertura de uma nova frente de trabalho que desempenhasse a comunicação com a comunidade, para que esta compreendesse os anseios desse coletivo e também ter informações desta proposta. Para isso, utilizou-se de variadas mídias de comunicação, tendo na rede mundial de computadores a mídia de maior impacto na sua divulgação. O fato de encontrar na internet um canal dinâmico de comunicação, não impediu de utilizar-se também de mídias que surgiram em tempos passados.

Foi então que surgiu uma grande oportunidade de divulgação desse projeto, através da participação da COAMAR como palestrante da 2ª Conferência Regional Sobre Alternativas para uma Nova Educação, dessa vez realizada nas dependências da UFPR - Litoral no município de Matinhos-PR, proporcionando um novo encontro entre a COAMAR e o educador José Pacheco, que dessa vez estava acompanhado dos educadores Celso dos Santos Vasconcellos, Sonia Goulart, e de tantos educadores que sonham com uma nova educação.

Nesse momento, através de uma transmissão via rede mundial de computadores, este sonho coletivo pôde ser visualizado por pessoas de diversas regiões do globo terrestre, ficando difícil mensurar a abrangência dessa ação e os seus resultados.

O que se sabe é que esse coletivo está afirmando sua história como um movimento de educação popular, como afirma Arroyo (2014) quando relata que os coletivos “exigem que sua história seja reconhecida, ou melhor, que as narrativas da história oficial das teorias pedagógicas seja outra”.

Entretanto, as intervenções junto às especializações *lato sensu* em 'Questão social na perspectiva interdisciplinar' e 'Alternativas para uma nova educação' ofertadas pela UFPR - Litoral, foram as mais efetivas para a divulgação desse sonho coletivo, uma vez que alguns dos próprios protagonistas desse movimento, cientes da necessidade de aprofundamento no universo da educação, ingressaram nesses cursos tornando-se também integrantes dessa comunidade acadêmica, ocupando dessa forma o latifúndio do saber.

Essa ocupação realizou-se através de construções de conhecimentos legitimados cientificamente pela universidade, trazendo como eixo mediador a COAMAR, considerando também os conhecimentos autóctones oriundos do povo, evidenciando que “as comunidades de aprendizagem surgem, não como enfeite de tese, ou paliativo para a precária situação, mas como uma das possíveis alternativas à escola que ainda temos” (PACHECO, 2014, pg.25).

Fica evidente que para obter os resultados almejados, esse coletivo tem que construir uma história que sacoleja os pilares estruturantes da sociedade vigente que condicionam ao discurso fatalista da imutabilidade dessa mesma sociedade, onde as universidades fazem parte dessas estruturas, pois é através delas que “o pensamento abissal concede à ciência moderna o monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso, entre as formas científicas e não científicas de verdade” (ARROYO, 2014, pg.63).

Concomitantemente com a 2º CONANE Regional Caiçara, realizou-se a primeira visita à COAMAR por um grupo de sujeitos ligados a educação, sendo alunos do Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências e em Matemática ofertado pela UFPR, que dentre seus objetivos, ambiciona formar profissionais que possam atuar na formação de outros professores.

Mais que uma visita, essa atividade demonstrou para o coletivo que o caminho trilhado até então tem proporcionado avanços consideráveis para a consolidação dessa proposta, tendo uma importância histórica na construção desse

projeto, sendo proporcionada através da rede de colaboradores construída até o momento, característica preponderante das comunidades de aprendizagens.

E no sentido de ampliar essa rede de colaboradores/protagonistas da COAMAR, elaborou-se intervenções na comunidade matinhense, mesmo que timidamente, mas que evidenciava o potencial para se construir o inédito viável por intermédio do diálogo, devendo este transformar-se em ações comunitárias.

4.4 INTERVENÇÕES NA COMUNIDADE MATINHENSE.

Erickson Costa Pinto

Os diálogos realizados junto aos habitantes desse município fazem parte do cotidiano dos protagonistas desse sonho, porém, a primeira organização coletiva para proporcionar o diálogo com a comunidade ocorreu na festa do 50º aniversário do município de Matinhos, realizada no mês de junho.

A possibilidade de realização dessa ação deu-se através de uma parceria com o Programa do Voluntariado Paranaense (PROVOPAR) do município de Matinhos-PR, mediado pelo diálogo com os integrantes deste programa.

Durante os três dias de comemorações, os protagonistas desta construção coletiva tiveram a oportunidade de dialogar com os habitantes locais e também com os turistas que prestigiaram esse evento realizado na praça central da cidade.

As atividades desenvolvidas foram direcionadas prioritariamente para as crianças, disponibilizando brinquedos e materiais que estimulassem as crianças a brincarem livremente, deixando que suas imaginações conduzissem as atividades, demonstrando assim, como são realizadas as ações educativas na COAMAR.

Uma atividade que deve ser relatada, devido ao fato de sua repercussão, foi a construção de uma espiral de ervas nessa praça pública, onde as crianças da comunidade participaram ativamente, e que, posteriormente, essa ação viria a estender-se até algumas instituições públicas educacionais do município, por intermédio de um projeto desenvolvido por uma das protagonistas desse movimento, possibilitando uma retomada nos diálogos com os colaboradores da Secretaria Municipal de educação e Cultura de Matinhos-PR.

Essa aproximação com a comunidade, deve-se ao fato da compreensão de que uma proposta de educação emancipatória, para ter efetividade, deve estar estruturada para contribuir com um projeto de construção social que pretenda tornar uma nação emancipada.

Foi possível também angariar recursos financeiros através da comercialização de alimentos produzidos pelos próprios integrantes desse movimento social, relevando uma característica fundamental dessa construção que é o seu autofinanciamento, que, como citado anteriormente, dá-se também através das contribuições colaborativas dos seus participantes e simpatizantes.

Esse processo de construção coletiva no âmbito educacional através da autogestão, aparece como uma proposta inovadora para este município, porém, é praticada no país a longa data, como exemplo a Escola Libertária Germinal, fundada em 1902, na cidade de São Paulo, onde "os pais não apenas participavam com uma pequena mensalidade como intervinham na arrecadação de fundos e, de algum modo, na gestão do projeto"(PACHECO, 2014, pg.20).

Foi nesse momento de diálogo com a comunidade matinhense, que evidenciou-se acentuadamente a necessidade de um consenso no discurso que seria utilizado para explanar os ideais desse coletivo, principalmente com relação a condução do processo educativo, esse que é fundamentado nas concepções filosófica e pedagógica.

5 CONCEPÇÃO FILOSÓFICA E PEDAGÓGICA

Erickson Costa Pinto

Para compreender a concepção filosófica e pedagógica da educação emancipatória que almeja-se por esse coletivo, torna-se necessário elucidar as raízes etimológicas das palavras filosofia e pedagogia. Atribui-se a Pitágoras de Samos (570 - 495 a.c.) a invenção da palavra filosofia que é composta por duas outras: *Philos* que significa amor/amizade e *Sophia* que quer dizer sabedoria, logo, etimologicamente, filosofia pode significar amor/amizade pela sabedoria. Também de origem grega a palavra pedagogia é composta pelos radicais *Paidós* (criança) e

Agogé (condução), fazendo alusão ao escravo que conduzia a criança até a *scholé* na antiga civilização grega.

Ao fazer uma junção entre os dois termos citados no parágrafo anterior, evidencia-se o principal desejo dessa construção coletiva que é “conduzir as crianças ao amor pelo saber”, que nessa fase de suas vidas explicita-se no (re) conhecimento de si próprio, do outro, e de suas inter-relações com esse outro e com o mundo, respeitando cada especificidade na promoção do seu desenvolvimento integral. Sendo que para Sartre (1970) “o outro é indispensável à minha existência tanto quanto, aliás, ao conhecimento que tenho de mim mesmo”.

O afloramento daquela potencialidade está intimamente relacionado com as práticas educativas desenvolvidas pelas instituições educacionais, uma vez que práticas que estejam longe da realidade dos educandos conduzirão ao cerceamento do seu direito à educação ao considerarmos verdadeira a afirmativa de Freire de que “educar-se é impregnar de sentido todo ato cotidiano”.

Entendemos que o estímulo necessário para o desenvolvimento do “amor pelo saber” na educação infantil está no ato de brincar, esse que está intimamente entrelaçado com a evolução natural do ser, sendo relevante no processo educativo do sujeito cognoscente, ou seja, aquele com autonomia no processo de construção de conhecimento.

Porém, o respeito à autonomia do sujeito no processo educativo, caminha simultaneamente com a responsabilidade exigida para o exercício desta autonomia, reconhecendo que cada ação no mundo deve estar fundamentada em princípios éticos, compreendendo a ética como sendo a inteligência utilizada no aprimoramento do convívio social.

Essa liberdade de escolha, alicerçada na responsabilidade, está demonstrada no existencialismo de Sartre (1970) onde:

"o primeiro passo do existencialismo é o de pôr todo homem na posse do que ele é de submetê-lo à responsabilidade total de sua existência. Assim, quando dizemos que o homem é responsável por si mesmo, não queremos dizer que o homem é apenas responsável pela sua estrita individualidade, mas que ele é responsável por todos os homens".

A linha pedagógica que faz uso dessa premissa no processo educativo, tem seu lugar na história através da concepção progressista libertadora de educação, abordada com veemência nas obras de Paulo Freire, esse que não é identificado apenas pela sua posição profissional, acreditando ser reducionista essa abordagem de identificação do ser. No caso desse sujeito, pode-se perceber que suas ações no universo da educação não estavam restritas a uma atividade profissional, mas acima de tudo, demonstravam-se como atividades humanizadoras.

A característica marcante desta tendência pedagógica está na sua abordagem de problematizar as condições humanas. Problematizá-las para poder compreendê-las, e compreendê-las para poder agir no intuito de solucioná-las quando necessário, para que a dignidade esteja presente nas condições de vida da população, transformando essas condições por intermédio da inteligência.

Nesta tendência pedagógica considera-se o sujeito e sua história de vida no processo educativo, para que através de suas inter-relações com o outro, compreenda-se no mundo, para que assim possa compreender e interiorizar as afirmações de Freire (1996) reveladoras de que:

"Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem tratar sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível."

Revela-se dessa maneira, o carácter político da educação, negando-a como uma ação neutra. Enquanto a tendência pedagógica hegemônica utiliza-se da educação principalmente para manter o "*status quo*" ou o 'quietismo' denunciado pelos filósofos existencialistas, a tendência libertadora entende a educação também como uma ação política, que segundo Santos (2001) "é a arte de pensar as mudanças e de criar as condições para torná-las efetivas".

Porém, tornar-se autônomo a ponto de protagonizar a própria história, demanda uma abertura ao novo, ao desconhecido, ao inédito viável. Requer primeiramente reconhecer-se sujeito histórico, resultado também de vidas passadas,

ou seja, a ancestralidade, a ponto de tomá-la como ponto de partida para o autoconhecimento.

Considerado como o criador das bases da teoria da fenomenologia, Husserl (2008) diz que:

"A vida desperta é sempre um estar dirigido para isto ou para aquilo, dirigido para isto enquanto fim ou meio, enquanto relevante ou irrelevante, para o interessante ou o indiferente, o privado ou o público, para o que é cotidianamente indispensável, ou para algo irrompendo como novo. Tudo isto repousa no horizonte do mundo, mas são precisos motivos particulares para que quem está agarrado a uma tal vida mundana se converta e, por aí, chegue de algum modo a fazer dessa vida um tema e a ganhar por ela um interesse persistente."

E é esse interesse persistente de cada indivíduo que impulsiona essa mobilização coletiva no avanço de seus ideias, esses que, muitas vezes, coadunam com os ideias dos adeptos da tendência pedagógica libertadora, principalmente tratando-se da crença da não imutabilidade do mundo, revelando nesta tendência pedagógica a maior identificação com a COAMAR frente às tendências pedagógicas que vigoram atualmente.

Todavia, faz-se necessário no período histórico atual, onde evidencia-se uma organização social globalizada denominada de plutocracia, conceitualizada como sendo um sistema de governo da riqueza, a territorialização dos processos educacionais como um enfrentamento ao processo de desumanização proveniente dessa nova ordem mundial.

Milton Santos já denunciara a globalização perversa, pois assim a denominava, revelando em (2001) que:

"Quando o sistema político formado pelos governos e pelas empresas utiliza os sistemas técnicos contemporâneos e seu imaginário para produzir a atual globalização, aponta-nos para formas de relações econômicas implacáveis, que não aceitam discussão e exigem obediência imediata, sem a qual os atores são expulsos da cena ou permanecem escravos de uma lógica indispensável ao funcionamento do sistema como um todo."

Aos sistemas técnicos contemporâneos mencionados por Milton Santos pode-se incluir a condução dos processos educacionais vigentes, contribuindo fundamentalmente para a consolidação daquele modelo pernicioso de exploração, através dos culturicídios, da imposição ideológica que torna aceitável a desterritorialização dos povos e o seu enfraquecimento enquanto coletivo através de uma educação que preconiza a competitividade. O próprio Milton revela que a “nossa grande tarefa, hoje, é a elaboração de um novo discurso, capaz de desmistificar a competitividade e o consumo e de atenuar, senão desmascarar, a confusão dos espíritos” (SANTOS, 2001, pg.55).

É desafiadora a proposta de um novo discurso, porém, não oportunizar que o discurso atual seja apresentado como sendo inquestionável, apresenta-se como fio condutor de “uma escola que fosse um espaço de convivência, onde os jovens aprendessem a reinvenção da fraternidade. Uma escola que ajudasse os jovens a ver a sua comunidade como coisa sua, a sentir pertença, a adquirir identidade local” (PACHECO, 2014, pg.78).

E é essa necessidade de despertar nos educandos e educadores o sentimento de pertencimento local, que fundamenta-se a urgência de surgimento de processos educativos territorializados, conduzidos por 'outras' tendências pedagógicas, que oportunizem a emancipação dos sujeitos e das comunidades.

Mesmo que pareça utópica essa nova conduta do processo educativo, é possível através dos coletivos com todas suas diversidades, onde segundo Arroyo (2014) os coletivos:

"Ao se firmar presentes como sujeitos políticos, sociais exigem o recontar dessa história pedagógica que os segregou como sujeitos e os relegou a meros objetos, destinatários das pedagogias hegemônicas. Exigem que sua história seja reconhecida, ou melhor, que as narrativas da história oficial das teorias pedagógicas seja outra."

Uma outra narrativa da história oficial das teorias pedagógicas está sendo evidenciada nesse ensaio, uma narrativa que considera a sua localização geográfica, pois é o espaço geográfico que, “não apenas revela o transcurso da

história como indica a seus atores o modo de nela intervir de maneira consciente”(SANTOS, 2001, pg.80).

E é através da educação que pretende-se intervir conscientemente no território caiçara, esse que é repleto de significações e com sua historicidade evidenciada de aproximadamente 12.000 anos, quando da sua mais antiga utilização pelos sambaquieiros, passando por vários períodos da história sem perder a sua essência, e que resistirá e se reinventará a cada momento.

Essa concepção pedagógica evidencia-se a cada dia na prática com as crianças, porém, nominá-la, seria cair na armadilha do objetivismo mecanicista imposto pela estrutura dominante hegemônica.

6 REFLEXÕES

Erickson Costa Pinto

Questionar o processo educativo formal que comumente é disponibilizado às classes populares demanda que o sujeito desenvolva a capacidade de ‘pensar certo’, que a compreensão da sua realidade seja elaborada de forma crítica e reflexiva.

Desta maneira, torna-se possível o desvelamento de que esse processo educativo não promove a emancipação dos sujeitos que compõem aquelas classes, pois está fundamentado num capital cultural das classes hegemônicas e atua na manutenção dos privilégios destas mesmas classes.

Têm-se caracterizado como um processo de ‘quietar’ a busca pela essência do ser, ocultado nos conteúdos curriculares que não coadunam com as necessidades e potencialidades desses sujeitos. Essa lógica pode ser percebida ao considerar a educação como sendo ideológica, e por ser ideológica, têm a capacidade de ocultar sua principal intencionalidade.

E nesse momento histórico, no qual é adotada uma conduta política por parte do estado, que preconiza uma diminuição dos investimentos do seu capital econômico no fomento do seu capital cultural, vê-se uma instabilidade no pilar (educação formal) que justifica a sobreposição do econômico sobre outras dimensões que constituem uma sociedade.

Esta diminuição dos investimentos com a educação tende a perdurar pelos próximos vinte anos, comprometendo o desenvolvimento de uma geração inteira principalmente das classes populares que será submetida a um processo tecnicista de produção de mão de obra e mente de consumo, imposto através do discurso ideológico neoliberal.

Este fato demonstra o que já foi explanado anteriormente, que a educação não é neutra, ela está a serviço de alguém contra alguém, que nesse caso está contra a emancipação das classes populares que se tornam reféns das decisões políticas que priorizam a dimensão econômica.

Ao organizar-se coletivamente no intuito de construir um processo educativo, que considere o capital dos sujeitos envolvidos no processo, este movimento social está denunciando o que está oculto no processo vigente. Por intermédio de sujeitos cognoscentes, têm-se constituído uma comunidade aprendente autônoma, e que compreende a sua diversidade cultural como fator determinante para a sua consolidação.

Obviamente que organizações contra hegemônicas tendem a ter o seu percurso dificultado e seus objetivos, quando alcançados, demonstram uma nova possibilidade para algo que parecia- se imutável.

É possível (inédito viável) que esta busca pelo direito de educar-se a si própria, constitua- se nas mais variadas comunidades existentes no litoral paranaense, haja vista as riquezas que constituem este território, porém, articulando-se também na dimensão política.

Os desafios futuros de curto prazo da COAMAR apresentam- se para o coletivo em duas vertentes: na necessidade de constituir-se juridicamente, seja através de organizações da sociedade civil seja através de cooperativas educacionais, para possibilitar o acesso ao capital econômico nacional; e na possibilidade de uma maior amplitude de famílias que possam identificar-se com esta forma de educar-se, a ponto de tornarem-se também protagonistas desta construção coletiva.

Já os desafios de médio e longo prazo evidenciam-se também em duas direções: a primeira a que conduz a COAMAR a ampliar sua abrangência para crianças além das enquadradas na educação infantil; a segunda desafia a COAMAR

a tornar-se uma referência no engajamento por uma educação emancipatória no litoral paranaense.

Dessa maneira, lança-se a semente da esperança, mas também a semente que germina no presente podendo visualizar o seu crescimento a cada dia, e que este ensaio seja o registro desse novo amanhã evidenciado no momento presente, pois para o ensaísta, a história e a verdade ocorrem juntas no momento concreto.

BIBLIOGRAFIA

- ALVES, R. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Papirus Editora, Campinas, SP, 2001 e Edições Asa, Porto, 2001.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 2000.
- ARROYO, M. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Ed. Vozes, Petrópolis, 2014.
- AZEVEDO, E. O.; CAPORAL, F. R. "**Princípios e perspectivas da agroecologia**" - Paraná: IFPR-EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2011.
- BARBOSA, V.; MADALOZZO, T. **Construindo um Modelo de Plano Para Aulas de Musicalização Infantil**: a experiência do Curso de Musicalização Infantil da UFPR. In Anais do II Seminário Brasileiro de Educação Infantil. Salvador, 2011.
- BAREETO, J. C.; BAREETO, V. L.; FREIRE, P. R. N.; GAYOTTO, M. L. C.; GIFFONI, V. L.; OLIVEIRA, M. D.; QUIROGA, A. P. **O processo educativo segundo Paulo Freire & Pichon-Rivière**. Ed. Vozes, Petrópolis, 1985.
- BAUMAN, Z. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Jorge Zahar Editor. Rio de Janeiro, 2003.
- BOURSCHEIDT, L. **A aprendizagem musical por meio da utilização do conceito de totalidade do sistema Orff/Wuytack**. Dissertação de Mestrado. UFPR, 2008.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **DCNEI - Resolução nº 5**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. **Constituição da República federativa do Brasil**, de 05 de Outubro de 1988. Constitui a Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.
- CECCON, C; FREIRE, P.R.N; OLIVEIRA, D; ROSISKA, M. **Vivendo e aprendendo**. Ed. Brasiliense, Brasília, 1980.

